

УДК 378.1  
ББК 4448.1–268

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НАУЧНЫХ ШКОЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Е. В. Ткаченко**

*Ключевые слова:* диссертационное научное исследование; диссертационный совет по педагогике; научная школа; профессионально-педагогическое образование.

*Резюме:* Организационно-методологические основы становления научных школ рассмотрены в данной статье в разрезе опыта деятельности диссертационного совета (на примере совета при Российском государственном профессионально-педагогическом университете).

В последние годы все настойчивее проводится мысль о том, что надо остановить поток диссертаций. Это не относится к естественнонаучному и техническому образованию. Потому что в этих областях удельное соотношение диссертаций осталось примерно таким же, как и 10 и 20 лет назад.

Основной поток диссертаций приходится на области экономических, гуманитарных и обществоведческих дисциплин.

По экономике, например, защищается 4 тыс. диссертаций в год. А если 4 тыс. в год, то логичен вопрос: почему у нас в стране такая экономика при таком ее научном обеспечении? И другой вопрос: 27% докторских диссертаций и 35% кандидатских диссертаций по экономике защищены людьми, не работающими в научной сфере. Если переходить к сферам педагогики и психологии, то формально можно сказать, что поток диссертаций велик. А много это или мало на самом деле? Правильной можно считать и ту, и другую постановку вопроса. Много слабых работ, но в то же время очень мало сильных диссертаций. На протяжении последнего пятнадцатилетия для реформирования и модернизации российского образования нам не хватало прежде всего научного обеспечения и практико-ориентированных диссертационных исследований высокого качества. Тому много примеров. Скажем, 12-летняя школа. Еще в январе 2000 г. на съезде работников образования России в Кремле были приняты решения о переходе к 12-летнему обучению с сентября 2001 г. восемнадцать регионов России выразили свою готовность к этому переходу, но проходит два года, и в начале 2002 г. Правительство принимает решение о постепенном, в порядке эксперимента, переходе к 12-летнему обучению в течение шести лет. А в июне 2002 г. Государственная дума утверждает общеобразовательный стандарт, как и раньше, 11-летней школы!

Примерно то же можно сказать об истории с общеобразовательными стандартами.

Закон РФ «Об образовании» 1992 г. (и его версия 1996 г.) сменили целеполагание в российском образовании. До этого определяющей была идеология партии: прежде всего интересы партии, государства, а потом общества и человека. В законе 1992 г. все наоборот: во-первых – интересы человека, а потом уже все остальное. И в соответствии с этим уже первая статья закона «Об образовании» говорит, что образование – это целостный процесс обучения и воспитания в интересах развития личности человека. Человек должен быть научен анализировать, принимать самостоятельные решения. Такая крупнейшая задача была поставлена в этом одном из прогрессивнейших законов об образовании в мире (как было отмечено ЮНЕСКО).

В законе был провозглашен ряд новых для того времени принципов. Это гуманизация, гуманитаризация, регионализация образования, децентрализация управления и т. д. В дальнейшем в развитие этого закона был принят ряд важных документов, среди которых федеральная и региональные программы развития образования, базисный учебный план и др. Появилась возможность активного развития процессов обновления образования в регионах, в образовательных учреждениях. Российскому учителю, который хотел и мог работать, был дан ресурс свободы.

Но учитель не был подготовлен к этому, он не мог научить тому, чем не владел сам. Педагогу раньше не давали принимать самостоятельные решения, а теперь он должен был этому научиться сам и учить других. Система образования попала в сложное положение. С одной стороны, в центре внимания оказались интересы человека, что расширило спектр возможностей педагога: это и лично ориентированные траектории воспитания, обучения, образования; лично ориентированные траектории развития в разных направлениях и т. д. А с другой стороны, это только сейчас понятные и активно поддерживаемые подходы, а тогда, в 1990-е гг., все нужно было строить с самого начала.

Мы, находясь в новой стране, после революции 1991 г. имея новое законодательство, новую нормативно-творческую базу, новые цели, задачи, требования к людям, не имели научного обеспечения реформы образования, что не позволяло эффективно решить вопросы его развития и последующих модернизаций.

Вот почему реформа образования фактически ограничилась гимназиями и лицеями, а не массовой российской школой. Не хватило времени на массовую подготовку учителей к инновационной деятельности, даже в условиях ресурса свободы. Тем не менее учитель, почувствовав эту свободу, даже когда зарплата не выдавалась по полгода, работал тогда гораздо активнее, чем сегодня. Но решить проблемы качественного реформирования образования он не мог. Поэтому те, кто говорят, что у нас слишком много диссертационных работ по педагогике, не знают историю образования своей страны.

Важно отметить и то, что создание новых научных направлений и научных школ в этом плане осуществлялось в процессе реформирования образова-

ния. А система образования страны остро нуждалась в научном обеспечении крупнейших вопросов своего развития, в разработке научных направлений реформы.

Поэтому там, где существовали и могли создаваться диссертационные советы, могли формироваться и развиваться соответствующие научные направления и научные школы.

В результате, например, в системе начального профессионального образования (НПО) России, где до сих пор работает только 66% педагогов с высшим образованием, трудится уже порядка 1000 кандидатов и докторов наук. В советской системе образования этого никогда не могло быть. Диссертационным советам по педагогике надо эффективнее работать в своем научном поле. Особенно теперь, когда по многим направлениям идет кадровое обескровливание всех уровней профессионального образования России. Например, если в 1990 г. в системе НПО РФ было 98% преподавателей-предметников с высшим образованием, то сейчас их уже меньше 80%. Из системы НПО уходят представители педагогических вузов, классических университетов, технических, политехнических вузов, но не представители профессионально-педагогических вузов и профессионально-педагогических факультетов и кафедр. Напротив, в системе НПО идет не сокращение, а значительный, с 1991 по 2006 г., рост кадров со специализированной профессионально-педагогической подготовкой. Здесь работают многие сотни подготовленных нами кандидатов наук. Современная задача – актуализация и повышение качества диссертационных исследований, создание научных школ для решения приоритетных и не состоявшихся пока направлений реформирования и модернизации образования. От деятельности диссертационных советов по педагогике многое зависит, и это надо иметь в виду, оценивая востребованность, количество, качество и значимость диссертационных работ.

Остановимся подробнее на организации научного обеспечения стратегии и тактики развития российского образования в виде диссертационных исследований. Ибо этот вид работ наиболее перспективен за счет почти идеального сочетания интересов: научных интересов диссертанта, кафедры, вуза, организации, которые он представляет, и общества, государства в целом.

Но прежде – о методологии, которая может быть представлена как система принципов и способов организации, построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе, учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности. Таким образом, методология – это и учение об организации деятельности. В свою очередь, организация – это внутренняя упорядоченность и согласованность взаимодействий более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленного его строением. Организация – это совокупность процессов или действий, ведущих к образованию совершенно новых взаимосвязей между частями целого, это объединение людей, совместно реализую-

щих некоторые программы или цели и действующих на основе определенных процедур и правил.

Содержание понятия «методология организации создания и развития научных школ» включает все три приведенных определения.

Формирование научных школ в рамках диссертационных советов – это процесс длительный, сложный, измеряемый не годами, а десятилетиями. Критерии оценки сформированности научных школ – это вопрос и многоаспектный, и дискуссионный.

Формальными критериями здесь могут служить:

- наличие поколений учеников, единомышленников, последователей;
- наличие подготовленных и защищенных кандидатских и докторских диссертаций;
- создание и развитие новых научных направлений;
- количество и объем публикаций, в том числе в ведущих журналах России;
- признание научных школ на региональном и федеральном уровнях, в министерствах, в академиях и т. д.;
- наличие грантов, премий регионального, федерального, международного уровней;
- научный и карьерный рост учеников и последователей, выходящих из школы.

Кроме формальных, существуют и содержательные аспекты:

- наличие основополагающих и принимаемых членами школы методологических и теоретических положений;
- разработка научных принципов;
- оформление позиций и подходов, аспектов, правил проведения научных работ в виде научных направлений, научных принципов;
- разработка и оформление методов научных исследований;
- наличие разнообразных баз реализаций научных поисков и научных результатов.

Говоря о практической реализации методологии организации создания и развития научных школ в деятельности диссертационных советов по педагогике, следует отметить, что в значительной степени реформа российского образования продвинулась вперед, в том числе когда российского учителя подвигли на участие в практико-ориентированной научной деятельности.

Благодаря идее председателя диссертационного совета Д 212.283.03 проф. Уральского государственного педагогического университета А. С. Белкина возникло движение учительских диссертаций. Следует отметить, что даже в РАО далеко не все классики и ученые поддерживали это направление. Они не соглашались с тем фактом, что академия педагогических наук была оторвана от школы, мало признавалась у нас в стране, был разрыв, и этот разрыв надо было ликвидировать. Его заполнили ведущие учителя и люди, которые реально и активно работали в школах, в том числе и члены академии.

Возникла новая образовательная практика, ориентированная на научные основы развития образования.

Опираясь на опыт А. С. Белкина, мы провели эти же идеи через семинары и научные исследования в системе НПО. Результат не заставил себя ждать – начались активные защиты преподавателей, методистов, директоров училищ и даже мастеров производственного обучения из образовательных учреждений различных точек страны. Возникло направление так называемых учительских диссертаций, и сегодня надо искать не регион, в котором есть такие работы, а регион, в котором таких работ нет. Естественно, что защита нескольких профильных работ формирует научное направление, которое со временем может преобразоваться в научную школу.

Если содержательные аспекты формирования научных школ рассмотреть во времени, то в качестве критериев могут выступать:

- созревание научной школы (это выражается в накоплении исследовательских материалов);

- прохождение стадий ее развития (это выражается в реализации научных исследований и в подготовке научных кадров).

В качестве стадий развития могут быть названы:

- становление научной школы;
- зарождение, формирование научного направления;
- содержательно-методологическое оформление научного направления;
- развитие научного сообщества учеников и последователей;
- формирование кадрового ядра научной школы;
- переход к системным исследованиям;
- реализация научных исследований.

При работе в рамках таких научных школ реализуются разные типы научного общения:

- опека – работа с неопытными молодыми исследователями;
- наставничество – когда исследователь имеет определенный опыт, но нужно помочь осмыслить его;
- партнерство – когда происходит научное взаимодействие с относительно самостоятельным соискателем;
- сотрудничество – научное взаимодействие на равных.

Каждый из этих видов важен сам по себе, и еще лучше, когда в научном общении происходит их сочетание.

К стадиям становления и развития научной школы следует добавить еще и процесс формирования баз для реализации результатов научных исследований, разветвление научной школы в рамках исследований как учеников и последователей, так и единомышленников, в том числе не состоявших в соавторстве научных разработок. Здесь должно быть сопряжение с другими направлениями и исследованиями, проводимыми учениками, последователями, как в разных точках научного поля, так и в разных точках страны. Важно по-

нимать, что настоящие ученики и последователи – это не те, кто сидит в одной аудитории, а те, кто трудится с тобой в одном научном поле, и не важно, где это поле находится. В организационном плане важно также сопряжение с исследованиями, проводимыми в параллельных научных школах, параллельных научных направлениях и параллельных научных организациях. В нашем диссертационном совете это проявляется в координации планов работы с учебно-методическим объединением (УМО) России по профессионально-педагогическому образованию (ППО) и с Уральским отделением РАО.

Учебно-методическое объединение по профессионально-педагогическому образованию России включает в себя 210 учебных и научных центров (из них более 120 высших учебных заведений), 22 учебно-методических совета по направлениям деятельности и по специализациям. Это огромное поле как для узкоспециализированных направлений работы, так и для широкого взаимного научного общения между собой.

В УрО РАО работает 10 научно-образовательных центров (НОЦ). Диссертационный совет взаимодействует с этими структурами и решает задачи научно-учебно-методического, кадрового обеспечения учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений, входящих в УрО РАО и в УМО по ППО.

Результатом такой работы является:

- укрепление кадрового потенциала системы профессионально-педагогического образования России;
- обогащение учебно-методического обеспечения, структуры и содержания существующего учебно-воспитательного процесса и открытие новых направлений и специализаций в поле профессионально-педагогического и профессионального образования страны;
- развитие инновационных направлений в педагогической науке, например таких, как педагогическая культурология (В. Л. Бенин), инструментальная дидактика (В. Э. Штейнберг) (оба – Башкирский ГНОЦ УрО РАО);
- создание новых научных направлений и научных школ.

Приоритетными направлениями, по которым работа диссертационных советов сопряжена с названными структурами (УрО РАО, УМО по ППО), являются:

- гуманизация профессионально-педагогического и профессионального образования;
- исследование социально-экономических и психолого-педагогических проблем;
- исследования по созданию новых педагогических технологий;
- исследования в области новых информационных технологий обучения;
- фундаментальные и прикладные исследования в области естественных и инженерных наук;
- проблемы воспитания молодежи в современных условиях.

Из 12 признанных, зарегистрированных на федеральном уровне научных школ 6 ведут исследования по проблемам педагогики образования (ведущие представители этих школ являются членами диссертационного совета при Российском государственном профессионально-педагогическом университете):

- научная школа исследования основ развития и проектирования профессионально-педагогического образования (Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко);
- научные школы психологии, профессионализации, психологического сопровождения образования (Э. Ф. Зеер, Н. С. Глуханюк);
- научная школа социологии образования (Т. А. Александрова);
- научная школа теоретико-методологических оснований педагогической интеграции (Н. К. Чапаев, С. А. Новоселов);
- научная школа теории и методики профессионального обучения (Г. Д. Бухарова и Н. Е. Эрганова);
- научная школа социальной философии (В. М. Князев, Н. К. Чапаев, С. З. Гончаров).

Если исходить из того, что методология – это система принципов и способов организации и построения деятельности, то, не претендуя на полноту, можно назвать несколько ведущих, «древобразующих» (так как могут быть и дальнейшие смысловые разветвления) принципов организации научных школ:

- научность;
- системность;
- преемственность;
- поликультурность;
- актуальность;
- перспективность;
- востребованность;
- комплексность;
- прогнозируемость;
- глобализации;
- принцип структурного развития;
- принцип развития структуры содержания.

Последний принцип – развития структуры содержания – в профессионально-педагогическом образовании относится к специфике деятельности научных школ. Специфика – это лицо, это характеристика школы, которая предполагает определенный дополнительный набор своих принципов, характеризующих данную школу. Все это формирует инвариантно-вариативный каркас принципов организации научных школ. Первый – инвариантный компонент – относится к школам разных направлений, а второй характеризует специфику конкретной научной школы. Скажем подробнее о научных школах.

*Научная школа профессионально-педагогического образования* (руководитель академик РАО Г. М. Романцев). Одним из приоритетных направлений исследований этой научной школы является определение условий, факторов,

противоречий и проблем развития ППО и основных направлений его модернизации; структурно-содержательная реформа (Н. А. Шубина); совершенствование организации учебно-воспитательного процесса и образовательных технологий в учреждениях ППО (Л. В. Соловьева-Гоголева, В. И. Кукенков, В. И. Магойченков, В. Я. Шевченко); обеспечение и развитие качества подготовки специалистов (В. А. Федоров); приведение организационно-экономических механизмов функционирования учреждений ППО в соответствие с изменяющимися социально-экономическими условиями (Т. И. Касьянова, Н. И. Шишкина, Л. И. Корнеева, В. Б. Савельев); проблемы профессионально-педагогической этики и риторической культуры преподавателей высшей школы (Ф. Т. Хаматнуров, А. П. Аксенова).

Появление новых отраслей профессионального образования актуализирует проблему теоретического обоснования процессов их развития. В этой связи необходимо отметить такое важнейшее направление научных исследований, как развитие ремесленного профессионального образования (Н. А. Доронин).

Научная школа *психологии профессионального образования* чл.-кор. РАО Э. Ф. Зеера исследует проблемы профессионального становления специалиста в профессиональном образовании. Приоритетные направления исследований, реализуемые в данной научной школе, это: теоретико-методологические основы психологии профессионального образования, определение ключевых конструктов модернизации профессионального образования: базовых компетентностей, ключевых компетенций, метапрофессиональных качеств; эффективных развивающих технологий профессионального развития человека. Результатом исследований стали защиты кандидатских диссертаций: Л. И. Корнеевой, Н. Н. Гордеевой, Н. Н. Хридиной, И. Н. Ивановой, Л. В. Бугуевой, А. Г. Паньковой, О. Н. Шахматовой, Ж. А. Храмушиной, В. С. Павлениным, Д. П. Заводчиковым, А. П. Зольниковым, а также диссертаций И. Ю. Жижинной, Н. Г. Церковниковой, А. М. Павловой, защита которых состоялась в других диссертационных советах.

Научное направление *«Теоретико-методологические основы профессиональной педагогики и образования»* представлено научной школой д-ра пед. наук, проф. Г. Д. Бухаровой. В рамках развиваемого ею научного направления ведутся прикладные исследования, направленные на разработку частных методик обучения в системах НПО, СПО и ВПО с применением современных средств обучения (А. А. Патокин, Д. Л. Карпеев, Е. Н. Литвинова, М. Г. Дунаева, М. Г. Елисева, Н. И. Морозова, Т. Г. Сумина, Г. Г. Климова, А. О. Прокубовская); организационного и научно-методического обеспечения развития образовательных учреждений инновационного типа (Т. А. Смолина, О. Н. Арефьев, С. П. Захаров).

Научная школа *развития технического творчества учащихся* под руководством д-ра пед. наук, проф. С. А. Новоселова работает над созданием про-



фессионально-педагогических технологий развития творческого потенциала педагогов и учащихся на основе ассоциативно-синектического подхода (В. А. Ермолаев, И. А. Торопов, А. В. Куликов), а также разрабатывает научно-методические аспекты научно-технического творчества учащихся и студентов (А. Н. Нургалеев, Н. Н. Киселева, Т. В. Чемоданова, С. А. Хаустов).

Научную школу «*Методологические основания педагогической интеграции*» возглавляет д-р пед. наук, проф. Н. К. Чапаев, также защитивший в диссертационном совете при РГППУ докторскую диссертацию на тему: «Теоретико-методологические основы педагогической интеграции». Среди основных направлений исследований, проводимых под руководством Н. К. Чапаева, можно выделить проблемы интеграции педагогического и технического знания (Г. Т. Солдатова, А. В. Ефанов, Е. М. Заболотская); формирование ценностных отношений обучаемых (И. С. Бусыгина, В. А. Нечаев).

Разработкой *научных основ проектирования профессионально-педагогических технологий* занимается д-р пед. наук, проф. Н. Е. Эрганова, среди ее интересов – обоснование системы методической подготовки будущих педагогов (М. Г. Шалунова, С. К. Завражнова, Т. Н. Милютина, Е. Ю. Зимица); разработка комплексных диагностических средств на основе модульного подхода (Ж. А. Ветч, В. Ю. Федотов).

Характеризуя ту или иную научную школу, всегда говорят о ее основателе, о том, кто стоял у истоков научной школы, ибо от этого зависит не только направление научной деятельности, но и сама организация ее работы.

Кстати, далеко не все видные ученые смогли создать свои научные школы, и часто именно по причине неправильной организации их работы.

Как одного из ярких организаторов научной школы я бы хотел выделить академика РАО В. С. Леднева, выделить по нескольким причинам. Во-первых, он недавно ушел от нас и к этому невозможно привыкнуть; во-вторых, оценивая его огромный вклад в развитие и учебно-методического объединения по ППО, и профессионального образования России в целом; в-третьих, в силу моего личного, субъективного и объективного, отношения к нему. В период моей работы министром образования необходимо было найти адекватные ответы такому сложному тезису, провозглашенному Б. Н. Ельциным, как «Берите свободы сколько хотите». Тогда именно во взаимодействии с В. С. Ледневым родилась идея базисного учебного плана, который затем был разработан в его институте, базисного плана, который и сейчас работает, являясь скрепом российского школьного образования. В-четвертых, научная школа педагогических исследований в профессиональном образовании – школа В. С. Леднева – была построена на основе принципов, рассмотренных выше, и оказала большое влияние на профессионально-педагогическое образование в целом, и в-пятых, его научная школа начала реализовываться в нашем диссертационном совете, потому что первые докторские диссертации под его руководством защищались именно в Уральском профессионально-педагогическом университете.

Остановлюсь на некоторых позициях, связанных с анализом диссертационных исследований, поступавших в ВАК России в последние годы.

Назову недостатки, присущие большей части диссертаций:

- отсутствие – начиная с названия работы – реальной постановки проблемы;
- новизна диссертации определяется не глубоким теоретическим анализом, а личным представлением автора о теме;
- отсутствие точности использования специальной терминологии;
- не реализуется основная цель диссертационного исследования – получение новых знаний;
- нечетко формулируются теоретические и практические задачи;
- слабая рефлексия накопленного опыта и полученных данных.

Задачи оценки деятельности научных школ и направлений в области гуманитарных и общественных наук связаны с решением этих проблем.

В связи с этим можно выделить три наиболее важных проблемы в деятельности диссертационного совета.

Проблема первая – при выборе темы диссертационного исследования слабо прорабатываются приоритетные направления исследований, часто в теме отсутствует представление о решаемой исследовательской проблеме.

Проблема вторая – остается низким уровень научного анализа, проведенного в диссертациях, страдает логика определения научных задач и их соотношения с теоретической и прикладной значимостью, страдает достоверность. Присутствует необоснованное и часто чрезмерное увлечение математическим аппаратом в педагогических исследованиях.

Проблема третья – соискатели и диссертационный совет не могут четко, конкретно описать те научные результаты, которые получены в процессе исследования, особенно научную новизну. Часто даже в заключениях диссертационных советов говорится не о научной новизне, не о «научном приросте», а о вопросах, рассмотренных в диссертации, зачастую без конкретизации полученных лично автором результатов.

Необходимо понять и еще одну чрезвычайно важную проблему в деятельности диссертационных советов. Она заключена не только в необходимости единства исполнения требований, определяемых положениями ВАК России, но и в единстве тех научно-педагогических, психолого-нравственных позиций, которые направлены на их реализацию в практической деятельности диссертационных советов различных учреждений, территорий. Условно говоря, необходимо добиваться единого «диссертационного» поля – пространства, в котором действовали бы единые (не единообразные!) взгляды, установки, ценностные ориентации.

При этом следует отметить, что все чаще на стадиях предварительной экспертизы приходится сталкиваться с соискателями, которые фактически не соответствуют уровню докторских исследований, хотя и не нарушают фор-

мальных положений. Например, основные публикации изданы только в своем регионе, тиражи монографий и пособий – 70–100 экз., пособия имеют гриф вуза, который представляет соискатель и т. д. Диссертационные советы должны отклонять такие работы либо на стадии предварительной экспертизы, либо, что важнее, до нее. Но следует заметить, что эти же работы защищаются где-нибудь в другом городе. Опасность таких последствий мы видим не в самом акте защиты в другом диссертационном совете (прямо скажем, не очень высокого рейтинга), а в том, что после утверждения в ВАКе таких работ их авторы участвуют уже в создании себе подобных диссертационных советов. И это ведет к системному, запрограммированному снижению качества принимаемых к защите работ.

Возвращаясь к научной школе Вадима Семеновича Леднева, нужно сказать, что ее отличает то, что вышеназванных недостатков в работах, выполненных под его руководством, практически нет. Можно обобщить, что там, где есть научная школа, о названных недостатках вопрос обычно не стоит. Эксперт ВАК, начиная работу, после определения соответствия специальности, по которой выполнена диссертация, своему направлению, смотрит обычно на то, в каком диссертационном совете защищена работа и кто ее научный руководитель. Если речь идет об известной научной школе, то экспертиза, как правило, проходит быстрее. Эксперты знали, что В. С. Леднев не выпустит работу на «тройку». Личность такого руководителя всегда была гарантией качества работ. Это и есть характеристика настоящих научных школ и их руководителей. Важнейшая функция научных школ – систематизация научного знания и его передача от одного поколения ученых к другим.

Содержательный аспект сформированности научных школ влечет за собой еще целый ряд критериев. Это прежде всего наличие основополагающих и принимаемых членами школы методологических и теоретических положений, формирование и развитие понятийного аппарата научной школы, оформление позиций, подходов и правил проведения исследований в виде научных принципов, оформление методов научных исследований, наличие разнообразных баз внедрения научных результатов и т. д.

Одним из основных принципов организации научной школы В. С. Леднева является преемственность последующих исследований. Говоря языком руководителей и членов диссертационного совета, можно сказать, что у В. С. Леднева уже есть научные и дети, и внуки, и правнуки. Идет уже четвертое поколение диссертантов. Создание и развитие его научной школы состоялось потому, что ее организация соответствовала принципам системности и преемственности, актуальности и научности, структурного развития и т. д. Если диссертация самого Вадима Семеновича была посвящена проблемам структуры и содержания общего среднего образования, то его ученики, например, П. Ф. Кубрушко, будучи продолжателями исследований своего учителя, рассматривали уже общее, профессиональное и послевузовское образова-

ние. Сегодня П. Ф. Кубрушко является создателем и руководителем первого в истории агроинженерного образования России диссертационного совета по педагогике, в котором защищено более 20 кандидатских диссертаций.

Стиль работы диссертационного совета – очень важная организационная основа создания научных направлений и научных школ. Что, например, отличает диссертационный совет при Российском государственном профессионально-педагогическом университете?

Во-первых, это сложившийся коллектив, который работает в рамках постоянного взаимного влияния, но который, тем не менее, постоянно обновляется.

Во-вторых, все без исключения члены диссертационного совета ведут активную научную работу, имеют крупные научные публикации, в том числе монографические. Поэтому члены совета имеют неформальное право предъявлять соискателям докторских степеней требования наличия крупных научных публикаций. С этой точки зрения совет всегда готов к пересмотру состава диссертационных советов, которые периодически проводит ВАК России.

В-третьих, важный фактор, связанный с качеством работы совета, – это то, что в нем работают доктора не только педагогических наук, но и психологических, технических, социологических наук. Например, ушла от нас Галина Михайловна Лисовская, доктор медицинских наук, и до сих пор не хватает этого человека, ее мнения в научной дискуссии, необычного ракурса постановки ее вопросов при обсуждении проблем развития педагогики и психологии образования.

В-четвертых, в совете действует правило, согласно которому вопросы задают не менее половины, а выступают в дискуссии не менее трети состава совета. Дискуссия должна быть не комплиментарной, а раскрывать существо вопроса.

В-пятых, в совете действует негласное правило – доктора педагогических наук за 5 лет готовят к защите 5 соискателей, а доктора непедagogических наук – 2 защиты кандидатских диссертаций по педагогическим специальностям именно в диссертационном совете РГППУ.

В совете РГППУ работают 3 члена РАО, 2 заслуженных деятеля науки, 5 почетных работников высшей школы, лауреат премии Президента России в области образования, 5 лауреатов премии УрО РАО (из 15 отмеченных). Итог работы совета – его члены за 15 лет своей деятельности подготовили 40 докторов и 233 кандидата наук, которые в свою очередь подготовили 20 докторов и 120 кандидатов наук. А в целом члены совета, работая в нем и в других советах, подготовили более 80 докторов и 500 кандидатов наук.

Можно еще раз отметить, что все это направлено на развитие и интеграцию научных направлений, на координацию исследований с Уральским отделением РАО, с УМО по ППО. Важно подчеркнуть, что более 90% работ, защищенных в Совете, выполнены по планам, заранее согласованным и скоординированным с УМО по ППО и УрО РАО.

Ученые, представляющие образовательные учреждения УМО по ППО и УрО РАО, активно участвуют в разработке проблем, имеющих опережающее значение.

Не исключение, а правило, когда в совете идет защита диссертации не только по заранее заданной теме, заказанной в соответствии с планами научных работ, но и иногда по темам, заданным на самом диссертационном совете во время дискуссии. Не исключением, а правилом в работе диссертационного совета стали рекомендации соискателям продолжать защищенные исследования.

Например, работа по истории профессионально-педагогического образования была запланирована и защищена А. З. Тенчуриной сначала в виде кандидатской (1995), а затем и докторской диссертации (2002). Работа по экологическому образованию руководящих работников была защищена К. А. Романовой также сначала в виде кандидатской (2000), а затем и докторской диссертации (2004). Исследования по педагогическому обеспечению технического творчества учащихся в учреждениях НПО были защищены С. А. Новоселовым в виде кандидатской (1992) и докторской диссертации (1997). Но самое главное, что эти научные направления активно развиваются в трудах их учеников. Так, под руководством К. А. Романовой защищено уже 8 кандидатских диссертаций, а С. А. Новоселова – 7 кандидатских и одна докторская диссертации.

Эти традиции совета продолжают. Например, активно работают в докторантуре защитившие в совете свои кандидатские работы Т. М. Резер (медико-педагогическое обеспечение здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе), О. Н. Арефьев, защитивший кандидатскую диссертацию «Образовательная миссия колледжа в современном рынке труда».

Из заранее определенной важнейшей тематики следует выделить, кроме названных, докторскую диссертацию А. Н. Лейбовича «Научно-педагогические основы формирования государственных стандартов профессионального образования» (1995). Не случайно, из всех ветвей образования России первыми были утверждены государственные образовательные стандарты в системе НПО. А. Н. Лейбович – ныне первый заместитель директора Федерального института развития образования Минобрнауки – продолжает эту работу. В 2001 г. он стал лауреатом премии Президента России за разработку второго поколения ГОСов НПО. А сегодня под его руководством идет работа уже над третьим поколением стандартов. И это в то время, когда, например, школьные стандарты были впервые утверждены (с большими трудностями) только в 2002 г.

Под научным руководством В. С. Леднева была защищена интереснейшая работа П. Ф. Кубрушко «Актуальные проблемы теории содержания профессионально-педагогического образования» (2002). Логично, что он теперь первый проректор Московского агроинженерного университета им. Горячкина, руководитель отраслевого УМС (сельское хозяйство), объединяющего 56 ву-

зов России. Петр Федорович – председатель кандидатского диссертационного совета по специальностям 13.00.01 и 13.00.08.

Под его руководством защищено уже 12 кандидатских диссертаций. На кафедре педагогики и психологии, возглавляемой им, развивается научная школа, основы которой в 1980-е гг. заложил В. С. Леднев. Направления научной деятельности кафедры формировались под влиянием УМО по ППО на основе активного участия в работе по координационному плану исследований УМО. Кроме того, на кафедре успешно функционирует аспирантура по педагогике и психологии. Многие диссертационные исследования выполнялись на кафедре по заказу УМО и защищались в диссертационном совете при РГППУ.

Активно работает в МГУ им. М. В. Ломоносова Н. С. Пряжников, защитивший докторскую диссертацию «Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения» (1995). Под его руководством уже защищено 2 докторских и 3 кандидатских диссертации.

Естественным результатом зарождения и развития научных школ является образование своего рода научных династий, когда в одном направлении у одного руководителя работают уже два и даже три-четыре поколения ученых. То есть, как и в школе В. С. Леднева, в диссертационном совете есть уже 4 поколения диссертантов – «внуки» и «правнуки».

Например, в совете при РГППУ защитила докторскую диссертацию Г. Д. Бухарова. Теперь она – ученый секретарь совета, заведующая кафедрой педагогики РГППУ. Под ее руководством защитил докторскую диссертацию А. И. Долинер, и в этом же совете уже под его руководством – Н. В. Городецкая (2004) – уже четвертое поколение диссертантов.

Под руководством Г. Д. Бухаровой же защитил кандидатскую диссертацию О. Н. Арефьев, а под его руководством в этом же научном направлении – Т. И. Алферьева и Н. М. Кропотина.

То же можно сказать о С. А. Новоселове, у которого есть «свой» доктор и 7 кандидатов педагогических наук; К. Я. Вазиной, подготовившей несколько докторов и 23 кандидата наук.

Можно отметить научную школу А. Ф. Аменда, защитившего в РГППУ в 1996 г. докторское исследование, у которого в рамках актуальных проблем образования и воспитания подрастающего поколения защищено уже 5 докторских и 48 кандидатских исследований.

Таким образом, все эти результаты многолетней деятельности диссертационного совета являются важным вкладом не только в обеспечение развития УМО по ППО, в дальнейшее совершенствование и развитие РГППУ как ведущего научного центра в области профессионально-педагогического образования Российской Федерации, но и в формирование и развитие научных школ по актуальным, востребованным и опережающим направлениям развития профессионального образования.